

Lüders, Christian; Winkler, Michael

## **Sozialpädagogik - auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt**

*Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 359-370*



Quellenangabe/ Reference:

Lüders, Christian; Winkler, Michael: Sozialpädagogik - auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 359-370 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139640 - DOI: 10.25656/01:13964

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139640>

<https://doi.org/10.25656/01:13964>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 3 – Mai 1992

## *I. Essay*

- 345 JÖRG RUHLOFF  
Kulturbegegnung als Herausforderung an Bildung und Erziehung –  
Überlegungen im Hinblick auf „Europa 1993“

## *II. Thema: Sozialpädagogik*

- 359 CHRISTIAN LÜDERS/MICHAEL WINKLER  
Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung  
in den Themenschwerpunkt
- 371 RICHARD MÜNCHMEIER  
Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel  
der Jugendarbeit
- 385 THOMAS RAUSCHENBACH  
Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im  
Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen
- 419 WALTER JOSEF ENGELHARDT/HEINZ ERNST  
Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und  
Profession
- 437 CHRISTIAN NIEMEYER  
Entstehung und Krise der Weimarer Sozialpädagogik

## *III. Diskussion*

- 457 CARL-LUDWIG FURCK  
Widersprüche in der Bildungspolitik

#### *IV. Besprechungen*

- 475 RENATE NESTVOGEL  
*Georg Auernheimer*: Einführung in die interkulturelle Erziehung
- 477 KLAUS PETER HORN  
*Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki* (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I  
*Winfried Marotzki/Rainer Kokemohr* (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II
- 480 OTTO HANSMANN  
*Dietrich Benner*: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang von neuzeitlicher Bildungsreform

#### *V. Dokumentation*

- 487 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1991
- 521 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *I. Essay*

- 345 JÖRG RUHLOFF  
Cultural Encounters As a Challenge to Education – Reflections in  
view of „Europe 1993“

### *II. Topic: Social Pedagogics*

- 359 CHRISTIAN LÜDERS/MICHAEL WINKLER  
Social Pedagogics On the Way to Normality – An introduction
- 371 RICHARD MÜNCHMEIER  
Institutionalization of Pedagogical Practice Exemplified By Youth  
Services
- 385 THOMAS RAUSCHENBACH  
Are Teachers the Only Pedagogues? Disciplinal reflections against  
the background of a change in the social and educational professions
- 419 WALTER JOSEF ENGELHARDT/HEINZ ERNST  
The dilemma of educational training between institution and  
profession
- 437 CHRISTIAN NIEMEYER  
The Emergence and Crisis of Weimar Social Pedagogics

### *III. Discussion*

- 457 CARL-LUDWIG FURCK  
Contradictions In Educational Policy

### *IV. Book Reviews*

475

### *V. Documentation*

487

# Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität

*Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*

Sie beschreibt sich selbst als das staubige, verspottete und mißachtete Stiefkind, das die Schmutzarbeit im Haus erledigt, während die anderen ausgehen und feiern: Wenigstens im Blick auf die Erziehungswissenschaft insgesamt, dann im Vergleich mit den ihr gegenüber prunkvoll erscheinenden Schwestern Schulpädagogik und Erwachsenenbildung billigt sich die Sozialpädagogik nur eine eher inferiore Rolle zu: „Aschenputtel und ihre Schwestern“ überschrieb H. THIERSCH 1990 im Rahmen des 12. Kongresses der DGfE die Situation der Sozialpädagogik – und er machte aus seiner Einschätzung kein Hehl: „„Aschenputtel und ihre Schwestern“, das zielt auf Hierarchie, auf hierarchisch bedingte Unterdrückung, auf Ressentiments“ (THIERSCH 1990, S. 711).

Dieses Bild von der Sozialpädagogik – Autor, Ort und Zeitpunkt der Diagnose unterstreichen dies noch – kann als der gängige Entwurf gelten, der die Selbst- und die Fremdwahrnehmung der Sozialpädagogik bestimmt. Vermutlich wird dabei sogar die noch anklingende Hoffnung kaum geteilt. Daß sich die graue Küchenmaus in den Star des Schloßballs verwandelt, das Wohlgefallen eines Prinzen gewinnt und zur strahlenden Prinzessin avanciert, hält niemand für wahrscheinlich. Aber vielleicht gilt ja beides – und ist doch falsch, weil das Aschenputtel längst den adelig feudalen Weg verlassen und eine bürgerliche Perspektive gewählt hat. Steht der Name „Aschenputtel“ inzwischen für ein unauffälliges, gleichwohl bemerkenswert erfolgreiches Unternehmen?

## I

Es ist immer heikel, in einer Perspektive die Selbst- und Fremdwahrnehmungen eines ganzen Berufsfeldes zusammenzufassen, zumal wenn es sich derart heterogen darstellt, wie jenes der Sozialpädagogik mitsamt seinem Studiengang. Dennoch läßt sich dies im Fall der Sozialpädagogik zunächst kaum vermeiden. Sowohl aus der Außen- wie aus der Binnenperspektive gehört es nämlich – zumindest für den Bereich der sogenannten „alten“ Bundesrepublik (vgl. auch unten Abs. IV) – zu den selbstverständlichen Prämissen des fachlichen wie öffentlichen Diskurses, daß die Sozialpädagogik zur „Randzone“ des Sozialstaates (PEUKERT/MÜNCHMEIER 1990, S. 3) gehöre. Und wenn der achte Jugendbericht der Bundesregierung die aktuelle Lage in der Jugendhilfe mit den Stichworten „Öffentliches Desinteresse, Zweifel an der Leistungsfähigkeit, Sparzwänge und Überforderung“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 74)

charakterisiert, dann kann diese Diagnose nahezu problemlos auf die gesamte Sozialpädagogik übertragen werden.

Wie immer bei eher allgemeinen und häufig diffusen, nichtsdestoweniger in vielerlei Hinsicht eminent wirksamen Deutungsmustern, ist es auch in diesem Fall nicht möglich, Entstehung und alle Ursachenfaktoren isoliert und vollständig aufzuklären. Dabei zeigt der Blick zurück, daß die Wahrnehmung der eigenen Randständigkeit die Sozialpädagogik zumindest seit der Vernachlässigung in den 30er Jahren ihrer vornehmlich theoretischen Orientierung bei K. MAGER (vgl. KRONEN 1980), später bei P. NATORP, O. WILLMANN, sowie in Ansätzen bei A. FISCHER und der Entstehung ihres bis heute tragenden, eng an die Problembereiche von Armenpflege und Jugendfürsorge gekoppelten Verständnisses begleitet. In den letzten zwanzig Jahren seit der Einführung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft und dem Ausbau der universitären Sozialpädagogik hat sich schließlich dieses Erbe in einer verwickelten Geschichte aus einer Vielzahl von konkreten Erfahrungen, objektiven Restriktionen und Widersprüchen, öffentlichen Bildern und Vorurteilen, theoretischen Analysen und disziplinären Umgangsformen verfestigt. Daß Negativbeschreibungen entstehen, kann dabei jedoch gar nicht überraschen. Selbst nur in Stichworten angedeutet erweist sich die folgende und keineswegs vollständige Auswahl an Befunden und Erfahrungen schnell als Katalysator bei der Entstehung und Regeneration der „dunklen Seite“ im Selbstbild des Aschenputtels.

- Charakteristisch für sozialpädagogische Praxis ist nämlich, daß sie einerseits immer wieder zur Lösung politischer, ökonomischer und sozial-kultureller Probleme angefordert wird; daß sie aber andererseits ebenso wie ihre Adressaten, wenn es das politische Kalkül erlaubt, zu den ersten Anwärtern sozialstaatlicher Rotstiftmaßnahmen gehört. Dabei gewährt nur wenig Trost, wenn die „in den ‚Aufschwungsphasen‘ durchgeführte Ausweitung sozialer Dienste [...] niemals in der nachfolgenden ‚Abschwungsphase‘ wieder vollständig ‚weggeschrumpft‘“ wird (BLANKE/SACHSSE 1987, S. 313).
- Dieser Zuschreibung als „Berufsgruppe ohne besonderen Geschäftsbereich“ bzw. als sozialpolitische „Clearing-Stelle“ entspricht, daß Sozialpädagogen nicht nur mit erheblichen Etablierungs- und Statusproblemen zu kämpfen haben, sondern – auch im Vergleich zu anderen akademischen Berufen und analogen Tätigkeitsprofilen – allgemein länger mit niedrigeren tariflichen Einstufungen und eher ungesicherten Arbeitsverhältnissen auskommen müssen (vgl. z.B. BAHNMÜLLER/RAUSCHENBACH/TREDE/BENDELE 1988).
- Zu den alltäglichen Restriktionen der Praxis gehört neben der eben angedeuteten, häufig ungesicherten Berufssituation, daß Sozialpädagogen auch der Kontakt mit den Klienten erschwert wird, weil ihnen z. B. nach wie vor mit wenigen Ausnahmen ein Zeugnisverweigerungsrecht im Interesse ihrer Adressaten gegenüber Justiz bzw. staatsanwaltschaftlichen Ermittlungsverfahren nicht eingeräumt wird.
- Zu dem Bereich der allgegenwärtigen Vorurteile in der Öffentlichkeit ist vor allem der immer wieder geäußerte Verdacht zu zählen, Sozialpädagogen und Sozialarbeiter seien vornehmlich damit beschäftigt, sich ihr eigenes Klientel zu schaffen; darüber hinaus würden sie den Sozialstaat als einen Selbstbedienungsladen für gescheiterte Existenzen betrachten.
- Diesen Beschränkungen und Statusproblemen stehen ein erst in der Entwicklung befindliches Berufsprofil und eine sich nur in Ansätzen abzeichnende berufliche

Identität gegenüber. Zwar verzeichnen empirische Studien eine erstaunlich hohe Berufszufriedenheit (vgl. BAHNMÜLLER/RAUSCHENBACH/TREDE/BENDELE 1988, S. 137 ff.); nichtsdestoweniger sind die brüchige berufliche Identität und das unscharfe Berufsprofil der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ein Dauerthema auf den Tagungen des Berufsverbandes – der Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen e. V. (vgl. z. B. zuletzt BAG-Mitteilungen Nr. 41) – und zahlreicher Aufsätze und Arbeiten.

- Belastet wird die Bildung einer eigenen sozialpädagogischen Berufsidentität durch die Heterogenität des Berufsfeldes. Hier gibt es nicht nur eine vertikale Gliederung der Ausbildung zwischen Universität, Fachhochschule und Fachschule, sondern auch eine horizontale Fragmentierung in einzelne Tätigkeitsfelder, Zuständigkeiten und Traditionen. Berücksichtigt man dann noch das breite Spektrum der Träger, die Ausdifferenzierung der Aufgaben und Handlungsfelder, das Entstehen neuer Angebote und Mischformen (z. B. im Bereich der Gesundheitsvorsorge, der betrieblichen Sozialarbeit) und das – zum Teil unterschwellige – Nachwirken historisch erfolgreicher Traditionen – wie z. B. der Fürsorge – mit ihren jeweiligen Sprachspielen, Berufsbildern und typischen Biographien, dann zeichnet sich ein im hohen Maße fragmentiertes Berufsfeld ab, das Mühe hat, seine Einheit zu bestimmen.<sup>1</sup>
- Die eigene Wahrnehmung verfestigen aber auch theoretische Analysen, die der Sozialpädagogik die ungeliebte Funktion der heimlichen Kontrolleure und Kolonialisten der Lebenswelt und die Rolle der Feuerwehr zuschreiben, die eigentlich immer zu spät kommt und nur den Brand eingrenzen, nicht jedoch die Ursachen beheben kann. Hinzu kommen zahlreiche Fremd- und Selbstdiagnosen, die wiederholt das Scheitern der bisherigen Professionalisierungsbemühungen herausstreichen bzw. prinzipiell die Möglichkeit der Durchsetzung professioneller Standards unter den gegebenen institutionellen Bedingungen bestreiten.
- Schließlich gibt es nicht wenige, die analoge Phänomene der Diskreditierung auch im innerdisziplinären Umgang der Erziehungswissenschaft beobachten. Die Dominanz der Schule in theoretischer wie disziplinpolitischer Hinsicht bietet derartigen Wahrnehmungen immer wieder neue Nahrung.<sup>2</sup>
- All dies wird vervollständigt durch ein ausgeprägtes, mitunter selbstquälerisches Krisenbewußtsein in bezug auf das eigene disziplinäre Selbstbild als Wissenschaft und Ausbildungsort. Auch wenn dies sicherlich keine Besonderheit der akademischen Sozialpädagogik darstellt, so ist doch die Kontinuität und lange Liste hausgemachter Defizitdiagnosen folgenreich in einer Disziplin, die sich als zuständige Ausbildungs- und problemnahe Reflexionsinstanz für ein ganzes Berufsfeld versteht.

Zieht man die genannten Indikatoren heran, so wird verständlich, wie sich über die Zeit der Eindruck verfestigen konnte, eine soziale und disziplinäre Randgruppe zu sein, der die ihr eigentlich zukommende Anerkennung verweigert wird und die sich bis heute nicht aus ihrer gesellschaftlichen Marginalisierung befreien konnte. Derartige Selbstbeschreibungen sind folgenreich: sie beeinflussen nicht nur den professions- und sozialpolitischen Verständigungsprozeß, sondern erzeugen auch Folgen für die Theorieentwicklung. Sie konstituieren geradezu das gebrochene Verhältnis, das die Sozialpädagogik in ihrem Verhältnis zur Theorie auszeichnet.

- Einerseits dominieren hier nämlich skeptische Einschätzungen, die vom „Theoriedilemma“ über den Einwand vom „verbrauchten Begriff“ bis zur Diagnose einer „disziplinären Heimatlosigkeit“ reichen (vgl. HOLTSTIEGE 1976; LIENING 1975; HAU-

PERT/KRAIMER 1991); oft genug sieht man die Aufgabe der Sozialpädagogik allein auf eine integrative oder eine interdisziplinäre Funktion jenseits einer eigenen Gegenstandsbestimmung beschränkt.

- Andererseits lassen sich eine Reihe von Themen, Konjunkturen und Kontroversen innerhalb der Sozialpädagogik nur dann angemessen verstehen, wenn man berücksichtigt, daß damit immer auch der Anspruch und die Hoffnung verbunden waren, endlich die theoretischen und disziplinären Grundlagen zu schaffen, um aus der Aschenputtel-Rolle herauszufinden, das ursprüngliche Reformprogramm einzulösen und endlich Profession werden zu können. Nicht nur den diversen Professions- und Handlungskompetenzdebatten lagen diese Erwartungen zugrunde, sondern auch den Kontroversen um Hilfe vs. Kontrolle, reaktive Unterstützung vs. präventive Intervention, Verstehen vs. Kolonialisieren u. ä. Auch die jüngsten Auseinandersetzungen um den Zustand der Disziplin, der Rolle der Studiengänge und den Stellenwert der Sozialpädagogik in Forschung, Praxis und Öffentlichkeit sind zum Teil durch diese Ansprüche präformiert, zugleich aber durch die in Ausbildungsbereichen dominante Formel vom notwendigen Praxisbezug blockiert.

So haben die Selbstbeschreibungen der Disziplin und des Berufsfeldes, in denen sie als randständig und wenig akzeptiert erscheinen, wie auch die hochgespannten Erwartungen auf Wirkungen der eigenen Vergewisserung zur Folge, daß in der Theoriebildung primär aus der Perspektive des „Noch-Nicht“ heraus gedacht wird, Forschungsdesiderate beklagt und programmatische Ansprüche vorgetragen werden.

## II

Wie gesagt: in vielerlei Hinsicht kann dieser Blickwinkel gute Argumente für sich beanspruchen. Zugleich droht allerdings die Gefahr, daß diese Perspektive zunehmend einen Teil der Realität aus den Augen verliert und die Theoriebildung blockiert wird. Denn selbst die Protagonisten der Aschenputtel-Metapher leugnen nicht, daß in einigen Teilbereichen sozialpädagogische Praxis mittlerweile vergleichsweise problemlos etabliert ist, Leistungen erbringt, wie selbstverständlich in Anspruch genommen wird und zur „normalen“ Infrastruktur der Bildungs- und Dienstleistungsangebote gehört. Schon ihr Finanzvolumen legt einen solchen Befund nahe: Rund zehn Milliarden DM wendet allein der Bund im Bereich der Jugendhilfe auf, die Finanzleistungen der zuständigen Gebietskörperschaften, dann auch der freien Träger lassen sich kaum saldieren. Darüber hinaus sind viele Aktivitäten der Sozialpädagogik gleichsam in anderen Bereichen – etwa der politischen Jugendbildung – versickert oder werden als jugendpflegerische Initiativen aufgefaßt und damit auch entdramatisiert; das deutsch-französische Jugendwerk kann beispielsweise hierzu gerechnet werden, obwohl (oder gerade weil) es kein Thema der Sozialpädagogik zu bilden scheint.

Solche „Normalität“ zeichnet sich aber auch gegenüber den anderen pädagogischen Bereichen ab. Grenzte G. BÄUMER 1929 in ihrer berühmten Definition die Sozialpädagogik gegenüber Familie und Schule ab, so setzen nun gerade diese pädagogischen Bereiche die Sozialpädagogik längst mit großer Selbstverständlichkeit voraus und operieren in ihrer Theorie mit Konzepten,



welche – wie etwa die Stigmatisierungsannahmen des labeling approach – zunächst im Kontext sozialpädagogischer Erfahrung und Kritik zugänglich gemacht wurden: Sozialpädagogische Angebote und Leistungen lassen sich nicht mehr umgehen angesichts bröckelnder Familienstrukturen und des Schwunds der Gewißheit, daß familiäre Erziehung die Vergesellschaftungs- und Personalisationsprozesse für moderne Gesellschaften hinreichend erbringen könnte. Nicht minder ist die Schulpädagogik längst auf eine sozialpädagogische Infrastruktur angewiesen, die sie denn auch spätestens dann dankbar annimmt, wenn sie sich beispielsweise durch eine kommunal getragene, vom Jugendamt initiierte, freilich mit ABM-Stellen ausgestattete Hausaufgabenbetreuung eines leidigen Problems entledigen kann.

Was sich also trotz aller Krisendiagnosen andeutet, ist – gemessen an dem bisherigen Verständnis – eine Art Normalisierung der Sozialpädagogik. Allerdings haben weder die sozialpädagogische Praxis ihre „faktische Größe und Bedeutung bislang ... annähernd realisiert und daraus entsprechende Konsequenzen gezogen“ (RAUSCHENBACH 1991, S. 8), noch hat die Theoriebildung sich bislang auf die veränderte Situation eingelassen.

Freilich ist die Formel von der „Normalisierung der Sozialpädagogik“ mit historischen, konzeptionellen und normativen Bürden belastet.<sup>3</sup> Dennoch soll hier mangels einer treffenderen Begrifflichkeit an ihr festgehalten werden, um wenigstens in einem ersten Versuch die Phänomene aufzuzeigen, an die wir denken, wenn wir diesen Begriff einsetzen. Da es an systematischen Analysen mangelt, können dabei nur erste Indikatoren genannt werden. Berücksichtigt man diese Einschränkungen, kann mindestens in fünffacher Hinsicht von einer Normalisierung der Sozialpädagogik gesprochen werden.

- Zu den offensichtlichsten Phänomenen gehört zunächst die enorme quantitative Zunahme des sozialpädagogischen Personals (vgl. den Beitrag von TH. RAUSCHENBACH in diesem Heft) und der Aufgabenbereiche. Dies ist nicht nur eine Konsequenz der ständig zunehmenden Zahl an AbsolventInnen, sondern auch Effekt eines während der letzten 25 Jahre grundlegend veränderten Berufsfeldes. In vermutlich keinem anderen pädagogischen Feld kamen neben dem expansiven Ausbau der traditionellen Institutionen wie dem Jugendamt derart zahlreiche völlig neue Tätigkeitsbereiche hinzu. Zum Teil erfolgte dies durch die Verberuflichung ehemals ehrenamtlich ausgeübter Tätigkeiten (wie z. B. in der verbandlichen Jugendarbeit), teils durch die Ausdifferenzierung des Angebotes z. B. im Beratungsbereich, teils durch die Etablierung neuer Zuständigkeiten (z. B. Streetwork, Betreuung von HIV-Infizierten und AIDS-Kranken).
- Mit diesen Veränderungen geht ein Wandel der quantitativen und qualitativen Nachfrage einher. SozialpädagogInnen haben es heute – wie im Fall der Jugendarbeit offensichtlich (vgl. den Beitrag von R. MÜNCHMEIER in diesem Heft) – keineswegs mehr nur mit „schwierigen“ oder „gefährdeten“ Kindern und Jugendlichen zu tun, sondern sie finden sich mittlerweile in nahezu jedem Sozialisationsfeld. Ebenso trifft man sie in zahlreichen Bereichen der Prävention (z. B. im Gesundheitssektor), der Kulturarbeit und auf allen Ebenen der Sozial-Administration. Darüber hinaus muß auch in bezug auf die gleichsam typischen Arbeitsfelder sozialpädagogischer Praxis – wie etwa den diversen Formen sozialpädagogischer Beratung, der Familienfürsorge, der Heimpädagogik u. ä. – festgehalten werden, daß die Grenze zwischen „problematistischen“ und „normalen“ Lebenslagen in wachsendem Maße unscharf wird. Erfahrene Praktiker registrieren zunehmend die Inanspruchnahme ihrer Angebote

- durch neue Bevölkerungsgruppen, die früher bei dem Gedanken, sich bei SozialpädagogInnen Unterstützung zu holen, eher zurückgeschreckt wären.
- Die ausgeweiteten Zuständigkeiten der Sozialpädagogik müssen selbstverständlich im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen gesehen werden. Im Kontext der Diskussion zur Pluralisierung und Individualisierung von Lebenslagen wird dabei deutlich, daß sozialpädagogische Praxis nicht (mehr?) auf eine reaktive Integrations- und Kontrollfunktion reduziert werden kann, sondern zunehmend lebenslagenstützende und im weiten Sinne präventive personenbezogene und infrastrukturelle Dienstleistungen übernimmt. Der achte Jugendbericht beschreibt derartige Entwicklungen programmatisch – und u. E. begrifflich ein wenig irreführend – als „lebensweltorientierte Jugendhilfe“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 85 ff.) und verknüpft diese Formel mit den „Strukturmaximen“ Prävention, Regionalisierung, Alltagsorientierung, Partizipation und Integration.<sup>4</sup>
  - Ein vierter Aspekt der Normalität von Sozialpädagogik wird sichtbar, wenn man sich die fortgeschrittene Inanspruchnahme sozialpädagogischen Wissens in Politik, Verwaltung, Öffentlichkeit und Alltag vergegenwärtigt. Wie immer man den Stand der Forschung und Theoriebildung in der Sozialpädagogik einschätzen mag, trotz der berechtigten Kritik, daß die organisatorische Struktur der Jugendhilfeforschung kaum den politischen und gesellschaftlichen Erwartungen und Erfordernissen entspricht (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 174 ff.; HORNSTEIN 1982), und trotz der bekannten Selektionsmechanismen und Friktionen hat sich mittlerweile ein breit differenziertes System der Produktion, Verbreitung und Verwendung sozialpädagogischen Wissens etabliert. Dazu gehören neben den universitären Einrichtungen nicht nur eine Reihe selbständiger Forschungsinstitute wie z. B. das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München, das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in Frankfurt, das Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA) in Münster, zahlreiche Fort- und Weiterbildungseinrichtungen, Fachverbände und -organisationen mit zum Teil eigenen Grundsatz- bzw. Forschungsabteilungen, die Jugendämter und die entsprechenden Abteilungen der Sozialadministration in Bund, Länder und Kommunen (vgl. zum Überblick INSTITUT FÜR SOZIALE ARBEIT 1990); dazu gehört vor allem die Institution der Jugendberichte, wie sie regelmäßig im Auftrag der Bundesregierung und einiger Bundesländer erstellt werden (vgl. LÜDERS 1989). Berücksichtigt man zudem die zahlreichen intermediären Instanzen zwischen Fachdiskurs und Alltag, also Medien, Beratungseinrichtungen, Weiterbildungsangebote etc., wird sichtbar, daß sozialpädagogisches Wissen heute keineswegs mehr zu den exklusiven oder gar esoterischen Wissensbeständen gezählt werden kann. Schließlich dürfte sich die Nachfrage nach sozialpädagogischem Wissen zukünftig eher noch verstärken, fordert doch das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in den Paragraphen 80 und 81 zumindest für die Jugendhilfeplanung, dann in der „Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen“ in erheblich höherem Maße wissenschaftliche Begleitung.
  - Schließlich sei auf einige Indikatoren der disziplinären Normalisierung verwiesen. Neben ersten Versuchen der wissenschaftssoziologischen Selbstbeobachtung und der Überprüfung einiger für die Disziplin konstitutiver Versprechen lassen sich in wachsendem Umfang alle jene Kriterien, wie sie die Wissenschaftsforschung für die „normale“ Entwicklung von Disziplinen entwickelt hat, auch innerhalb der akademischen Sozialpädagogik finden (vgl. z. B. BAUMERT/ROEDER 1990).

Aufs Ganze gesehen können diese Entwicklungen in der These zusammengefaßt werden, daß das Vorhandensein und die Inanspruchnahme von Sozialpädagogik mittlerweile auf allen Ebenen und in nahezu jeder Hinsicht zur Normalität geworden ist bzw. gerade wird. Diese These knüpft somit an Ent-

wicklungen an, die anderenorts u. a. als „autonome Aneignung von Bildungsangeboten“ (vgl. z. B. KADE 1989), „Gebrauchswertorientierung Jugendlicher“ (MÜNCHMEIER) und „Universalisierung pädagogischen Wissens“ (KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991) diskutiert wurden.

### III

Das Themenheft versucht vor diesem Hintergrund zunächst einmal einen ersten Anlauf zu einer empirischen Bestandsaufnahme der „normalisierten“ Sozialpädagogik, dann eher schlaglichtartig und illustrierend diesen Vorgang auch in seinen Konsequenzen zu diskutieren. TH. RAUSCHENBACH zeigt, wie sich in den letzten zwanzig Jahren die Sozialpädagogik wenigstens im Blick auf ihren personellen Ausbau zu einem allgemein anerkannten Dienstleistungsangebot entwickelt hat. Zwei für die Erziehungswissenschaft unübersehbare Konsequenzen sollen hier hervorgehoben werden: Sie muß nicht nur Abschied davon nehmen, ihr Bezugsfeld allein in der Schulpädagogik zu sehen. Vielmehr impliziert die so vollzogene Normalisierung in fachlicher, wie auch in wissenschaftspolitischer Hinsicht, daß der Diplomstudiengang zum tragenden Fundament ihrer Ausbildungsleistungen und damit auch zum Fokus ihrer disziplinären Organisation geworden ist. Die Erziehungswissenschaft muß – auch und besonders gegenüber den in jüngerer Zeit artikulierten Positionen – begreifen, daß sie eine Entwicklung durchgemacht hat, die etwa jener gleicht, welche die Psychologie schon früher erlebt hat. Das bedeutet allerdings auch, daß die tragenden Orientierungen der Sozialpädagogik mindestens erneut im Blick darauf befragt werden müssen, wie weit sie eine empirische Generalisierung theoretisch aufnehmen können.

Daß mit diesem Problem die Sozialpädagogik nicht zum ersten Mal konfrontiert ist, macht CH. NIEMEYER in seinem historischen Rückblick auf den sozialpädagogischen Diskurs der zwanziger Jahre deutlich. Dabei zeigt sich, daß die Sozialpädagogik zwischen zwei Konzepten oszillierte: So wurde Sozialpädagogik einmal im Sinne H. NOHLS als Reflexionsinstanz institutionalisierter Praxisfelder, nämlich der Jugendhilfe und der Fürsorge, verstanden. Dem stand ein Verständnis von Sozialpädagogik gegenüber, das vor allem auf P. NATORP zurückgeht und das Sozialpädagogik als eine generelle Perspektive pädagogischer Theoriebildung und als Implikat von Lebenswelten vorschlägt. Liest man P. NATORP in dieser Weise – und nicht allein als neukantianischen Theoretiker der Gemeinschaftserziehung –, gewinnen die Argumente in der Debatte der zwanziger Jahre um die Selbstbeschränkung der Sozialpädagogik auf bestimmte Berufs- und Praxisfelder und die damit verbundenen Implikationen sowohl für die Sozialpädagogik als auch für die Erziehungswissenschaft im Ganzen neue Aktualität.

Am Beispiel und aus der Perspektive der Ausbildung von Erzieherinnen an Fachschulen für Sozialpädagogik in Bayern verfolgen W. ENGELHARDT und H. ERNST die Implikationen des Normalisierungsprozesses im Praxisfeld der Elementarpädagogik. Ausgehend von der Beobachtung, daß Normalisierungsprozesse keineswegs gleichsam automatisch als soziale Gewinne der Beteiligten bzw. des Berufsstandes verbucht werden können, werfen sie die Frage auf,

ob und inwiefern die Ausbildung, ihre institutionelle Verfaßtheit und die theoretischen Angebote der Sozialpädagogik dabei eine Rolle spielen. Ihre Thesen, daß die enge Verzahnung von Ausbildung und Berufspraxis als Hemmschwelle der Professionalisierung wirkt und daß mit dem Wandel eines pädagogischen Praxisfeldes zu einem „normalen“ Element des Bildungswesens die Gefahr der impliziten Dequalifikation des Personals verbunden sein könnte, muß auch jenseits der besonderen Konstellationen im Vorschulbereich die Professionalisierungstheorie provozieren.

Der Wandel eines sozialpädagogischen Praxisfeldes zu einem normalen Moment der außerschulischen Sozialisation Jugendlicher läßt sich exemplarisch am Beispiel der Jugendarbeit studieren. An ihr wird auch deutlich, daß dabei – wie R. MÜNCHMEIER in seinem Beitrag zeigt – mit neuen Formen der Institutionalisierung nach innen wie nach außen zu rechnen ist. Was R. MÜNCHMEIER als die zentrale Leistung der Jugendarbeit beschreibt, nämlich die Regelung und Verstetigung mit korporatistisch offenen Rändern, könnte sich bald als ein Schlüssel für das Verständnis „normalisierter“ Sozialpädagogik herausstellen.

#### IV

Bleibe zum Schluß die Frage nach den *weiteren Perspektiven*. Zunächst bedürfen zweifelsohne die zuvor geschilderten Indikatoren und Thesen einer systematischeren Analyse und differenzierteren Untersuchung. Dabei wären nicht nur die Phänomene selbst weiter zu beschreiben, sondern auch ihre *gesellschaftlichen Voraussetzungen*. In Anknüpfung an etablierte Diskurse wären hierzu zunächst zentrale Stichworte „Funktionswandel sozialer Dienstleistungen“, „Grenzen des Wohlfahrtsstaates“, „Wandel familialer Lebensformen“, „professionalisierte Bearbeitung von Biographie und Identität“, „Institutionalisierung des Lebenslaufs“.

In diesem Zusammenhang ergibt sich eine für die nächsten Jahre entscheidende Fragestellung jenseits der angedeuteten, eher systematischen Perspektive auf Grund der jüngeren historischen Entwicklungen: die „Normalisierung der Sozialpädagogik“ muß nämlich einerseits im Blick auf die *gesamteuropäischen Entwicklungen* thematisiert werden. Völlig offen sind aber andererseits vor allem die Konsequenzen, die sich aus der *deutschen Einigung* ergeben.

Die Schwierigkeiten, die These von der „Normalisierung der Sozialpädagogik“ mit der Situation in den neuen Bundesländern in einen Zusammenhang zu bringen, liegen auf der Hand: nicht nur fehlen Beschreibungen, Daten und Analysen, vielmehr kann man noch gar nicht ermessen, in welche Richtungen die entscheidenden Untersuchungen geführt werden müssen; man gerät schnell in die Gefahr, weniger deskriptiv, sondern eher programmatisch zu argumentieren. Noch sind die historischen, sozialstrukturellen, kulturellen und sozialen Zustände kaum erfaßt, noch unbegriffene Phänomene der Vergangenheit überlagern sich mit aktuellen Veränderungsprozessen, deren Qualität und Ausgang noch nicht absehbar sind. Zumeist kennen wir die Realität der ehemaligen DDR noch viel zu wenig: Familien- und Jugendprobleme, eine auf diese gerichtete Sozialpädagogik gab es offiziell nicht. Für die Erfassung der

Wirklichkeit müssen daher – vergleichbar mit Übersetzungsproblemen aus und in Fremdsprachen – die jeweiligen funktionalen Äquivalente der sozialen Dienstleistungen, wie sie sich in den neuen Bundesländern entwickelt haben, erst noch identifiziert werden – was gegenwärtig jenseits politisch prekärer Debatten oftmals kaum gelingt. Wenn eine Vermutung erlaubt ist, dann ist es die, daß generalisierende Aussagen gegenwärtig unzulässig sind.

Doch auch in bezug auf die „alten“ Bundesländer und die dort herrschenden Bedingungen zeichnet sich schon jetzt ab, daß die These von der „Normalisierung der Sozialpädagogik“ weiteren *theoretischen Klärungsbedarf* erzeugen wird, und dies um so mehr, weil die „Normalisierung“ in vielerlei Hinsicht von einem Verlust an Gewißheiten begleitet wird. Hinter dem mit „Normalisierung“ bezeichneten Sachverhalt stehen zumindest Ausdehnung, Erweiterung, Selbstverständlich-Werden, auch innere Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes; diese aber führen zu Heterogenität und verstärken die immer schon gegebene Diffusität. Weder der Charakter dieses Prozesses noch seine Tendenz sind bislang theoretisch bestimmt.<sup>5</sup>

Analoges gilt auch im Hinblick auf die jeweiligen *Praxisfelder*. Auch hier führt die „Normalisierung der Sozialpädagogik“ zu einer Aufweichung der etablierten Zuständigkeiten, zu neuen Vermischungen zwischen unterschiedlichen Formen pädagogischer Betreuung und familialem bzw. lebensweltlichem Alltag (exemplarisch für die Heimerziehung vgl. WINKLER 1988b; 1990). Angebote werden somit enttabuisiert, stellen – wenn auch nur mit vorübergehender Dauer – wichtige Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche dar und fügen sich in ein Netz von Elementen, das ein gewöhnliches Erziehungs-geschehen kennzeichnet, was wiederum neue Varianten der Nachfrage und Inanspruchnahme entstehen läßt. Das bislang spezifisch sozialpädagogische Angebot, die „Maßnahme“ der Jugendhilfe, gewinnt Züge der Regelmäßigkeit, die weniger auf Hilfeleistung in Notfällen abheben, sondern stärker Probleme des Aufwachsens und der Erziehung in modernen Gesellschaften schlechthin zum Gegenstand haben. Überspitzt formuliert: Sozialpädagogik wird zur Pädagogik schlechthin in einer Gesellschaft, die alle Kinder und Jugendlichen mit Problem- und Lebenslagen konfrontiert, die nach *neuen pädagogischen Antworten* verlangen.

Allerdings darf dies keineswegs allzu euphorisch verstanden werden. Denn u. U. führt die „Normalisierung der Sozialpädagogik“ auf der anderen Seite zu einer Ausgrenzung jenes Teils des sozialpädagogischen Klientels, die von den „normalisierten“ Angeboten nicht erreicht werden. Darüber hinaus droht, daß die „klassischen Problemlagen“, nämlich Armut, Arbeitslosigkeit, Wohnungsnot, Suchtverhalten, aber auch instabile Beschäftigungsverhältnisse, schließlich die – zudem noch wachsenden – Mobilitätsansprüche aus dem Blick geraten. Dies erfordert Anschlüsse in zwei Richtungen: Einmal müssen theoretisch wie vor allem empirisch die Veränderungen in den Lebenszusammenhängen von Kindern und Jugendlichen und die Entstehung neuer Problemlagen auch als eine Folge der sozialen Normalisierung von Sozialpädagogik thematisiert werden; disziplinär bieten sich hier die Kindheits- und Jugendforschung an. Schon angedeutet wurde die andere Perspektive, nämlich die Frage, wie weit das Bewußtsein um eine „normalisierte Sozialpädagogik“ und die durch sie transportierten Vorstellungen von Erziehung gleichsam die pädago-

gische Mentalität verändern. Denn Sozialpädagogik selbst wird nicht nur entstigmatisiert, sondern sie bildet nun auch einen Thematisierungsansatz für die individuelle und soziale Interpretation möglicher Bildungsgeschichten.

### Anmerkungen

- 1 Die gelegentlich von der Allgemeinen Pädagogik geäußerte Sorge, bei der Sozialpädagogik ginge es kaum mehr um Erziehung (zuletzt PRANGE 1991, S. 101 ff.), übersieht allzu leicht, daß das Berufsfeld sich aus historisch ganz unterschiedlichen Traditionen speist und daß der Rekurs auf „Erziehung“ dabei nur eine von mehreren Möglichkeiten darstellt (vgl. bes. WINKLER 1988 a, S. 239–263). Den Erziehungsbegriff in dieser Situation als *differentia specifica* einzusetzen, führt angesichts dieser Realität u. E. nur in eine unergiebige und abstrakte Entweder-Oder-Alternative.
- 2 Daß diese Phänomene auch mit Prozessen der Ausdifferenzierung von disziplinären Claims innerhalb der Erziehungswissenschaft während der letzten 25 Jahre zu tun haben, sei mindestens angemerkt.
- 3 Da ist zunächst die Gefahr zu nennen, daß mit dieser Formel nicht nur die Vielschichtigkeit und Unterschiedlichkeit der jüngeren Entwicklungen allzu sehr vereinfacht werden könnten; darüber hinaus könnten – u. U. problematische – normative Assoziationen geweckt werden. So haben zuletzt K. BÖLLERT und H.-U. OTTO die im Bereich von Großstadtjugendämtern in Nordrhein-Westfalen wirksamen Normalitätsunterstellungen zum Gegenstand einer empirischen Analyse gemacht und dabei gezeigt, wie diese das Handeln in der Jugendhilfe präformieren (BÖLLERT/OTTO 1990). Und schließlich hat – um die Lage noch zu verkomplizieren – die Sozialpädagogik selbst ihre Aufgaben und Funktionen im Rückblick (sic!) auf den Wohlfahrtsstaat der siebziger Jahre als „sekundäre Normalisierung“ interpretiert. Diese „sozialstaatliche Grundwelt“ ist mittlerweile brüchig geworden, so daß es, folgt man L. BÖHNISCH und W. SCHEFOLD, statt Normalisierung und Reintegration zunehmend um Risikominderung und Lebensbewältigung geht (vgl. auch BÖHNISCH 1984).
- 4 Die Schwäche dieser Formel besteht in der Reduktion auf die Orientierung, d. h. letztlich auf die Programmatik der Praxis. Sie sagt nichts über die „tatsächliche“ Rolle der Sozialpädagogik für und in der Lebenswelt Jugendlicher aus.
- 5 Vor allem die traditionellen Reflexionsangebote tragen nur mehr bedingt zu einer Orientierung bei: Vorstellungen vom doppelten Mandat, wie sie schon A. FISCHER entwickelte, um eine konstitutive Spannung der Sozialpädagogik zwischen ihrer Verpflichtung gegenüber Ordnungsbedürfnissen der Öffentlichkeit und den Ansprüchen von Klienten hervorzuheben, auch das Fundamentaldual von Hilfe und Kontrolle reichen zur Bestimmung „normalisierter“ sozialer und pädagogischer Leistungen nicht mehr hin. Sie brechen sich schon an der Realität eines hochgradig selbstgesteuerten Dienstleistungssystems.

### Literatur

- BAHNMÜLLER, R./RAUSCHENBACH, TH./TREDE, W./BENDELE, U.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel. Weinheim & München 1988.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.):

- Professionswissen und Professionalisierung (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28). Braunschweig 1990, S. 79–128.
- BLANKE, TH./SACHSSE, C.: Ökologisch helfen? Anmerkungen zur Kritik des Sozialisationsstaates. In: OPIELKA, M./OSTNER, I. (Hrsg.): Umbau des Sozialstaats. Essen 1987, S. 309–321.
- BÖHNISCH, L.: „Normalität“ – Ein Schlüssel zum Verständnis der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation der Sozialarbeit. In: *neue praxis* 14 (1984), S. 108–113.
- BÖHNISCH, L./SCHEFOLD, W.: Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim & München 1985.
- BÖLLERT, K./OTTO, H.-U.: Jugendhilfe zwischen Prävention und Normalisierung. Strukturmuster und Interventionsformen öffentlicher Erziehungshilfe am Beispiel von Großstadtjugendämtern in NRW. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 8. JUGENDBERICHT (Hrsg.): Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen (Materialien zum 8. Jugendbericht, Bd. 1). Weinheim & München 1990, S. 97–154.
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe – Achter Jugendbericht. Deutscher Bundestag Drucksache 11/6576 vom 6.3.90. Bonn 1990.
- HAUPERT, B./KRAIMER, K.: Die Heimatlosigkeit der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Stellvertretende Deutung und typologisches Verstehen als Wege zu einer eigenständigen Profession. In: Pädagogische Rundschau 45 (1991), S. 177–196. Auch als „Die disziplinäre Heimatlosigkeit der Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ in: *neue praxis* 21 (1991), S. 106–121.
- HOLTSTIEGE, H.: Sozialpädagogik? Zur Geschichte eines Theoriedilemmas. Saarbrücken 1976.
- HORNSTEIN, W.: Sozialwissenschaftliche Jugendforschung und gesellschaftliche Praxis. In: BECK, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis. Göttingen 1982, S. 59–90 (Soziale Welt, Sonderband 1).
- INSTITUT FÜR SOZIALE ARBEIT: Soziale Praxis. Adressenverzeichnis Jugendhilfe/Sozialarbeit. 4. neubearbeitete Auflage. Münster 1990.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989.
- KADE, J./LÜDERS, CHR./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim & Basel 1991, S. 39–65.
- KRONEN, H.: Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs. Frankfurt/M. 1980.
- LIENING, H.: „Sozialpädagogik“ – ein verbrauchter Begriff. In: Pädagogische Rundschau 29 (1975), S. 897–905.
- LÜDERS, CHR.: Jugendforschung und die Jugendberichterstattung. In: MARKEFKA, M./NAVE-HERZ, R. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. II. Jugendforschung. Neuwied & Frankfurt/M. 1989, S. 809–820.
- PEUKERT, D.J.K./MÜNCHMEIER, R.K.: Historische Entwicklungsstrukturen und Grundprobleme der deutschen Jugendhilfe. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 8. JUGENDBERICHT (Hrsg.): Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen (Materialien zum 8. Jugendbericht, Bd. 1). Weinheim & München 1990, S. 1–49.
- PRANGE, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991.
- RAUSCHENBACH, TH.: Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild?

- Notizen zur Entwicklung der Sozialpädagogik als Ausbildung und Beruf. In: neue praxis 21 (1991), S. 1–11.
- THIERSCH, H.: „Aschenputtel und ihre Schwestern“. Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 711–727.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988 (a).
- WINKLER, M.: Alternativen sind nötig und möglich! Plädoyer für eine neue Heimkampagne. In: neue praxis 18 (1988), S. 1–12. (b)
- WINKLER, M.: Normalisierung der Heimerziehung? Perspektiven der Veränderung in der stationären Unterbringung von Jugendlichen. In: neue praxis 20 (1990), S. 429–439.

### *Anschrift der Autoren:*

Dr. Christian Lüders, Wildenwarter Str. 2, W-8000 München 82.  
PD Dr. Michael Winkler, Gleimstr. 21, W-8500 Nürnberg 30.